

スウェーデンの大学における教育評価 —授業評価のフィードバックによる内部質保証の考察—

Education Evaluation in Higher Education Institutions in Sweden:
A Study on Internal Quality Assurance by Feedback of Course Evaluation

武 寛子（神戸大学 国際協力研究科 助手）

要旨

本稿の目的は、スウェーデンの大学における教育評価が質保証枠組内でいかに制度化されているのかを考察し、授業評価の結果をフィードバックする現状と課題を明らかにすることである。本稿では、スウェーデンの高等教育庁や大学などによる文書、つまり一次資料による文献調査を主な調査手法とする。授業評価へのフィードバックについて考察する際の視点として、(1) 教員への配慮があるか、(2) 評価者としての学生に対するサポートはあるか、に着目する。

本稿では事例として三大学を検討の対象として取り上げ、大学によって授業評価の実施体制に差異があることがわかった。また、授業評価に関する学生による関与の度合いについても、大学間で相違がある。学生は大学教育の質保証にとって重要なパートナーとして位置づけられ、学生による評価の提出が課されているが、学生の大学教育の向上への影響力を意識するあまり、学生の負担が増えることが懸念される。学生による意見を尊重するにあたりアセスメント・リテラシーを備えた評価者としての学生の養成が求められる一方で、評価者としての学生の養成に時間が割かれるために、学生にとっては負担となることも考えられる。

1. はじめに

大学による教育の自己点検や評価の結果を、学生にフィードバックすることで内部質保証を機能させるという考え方が注目されている (Logermann and Leisytė, 2015)。内部質保証のための教育評価の一つとして、学生による直接的な意見を収集する役割を担うものに、学生による授業の評価がある。授業評価は、学生の意見を聞き取り、受講した学生の学修の到達度や成果をはかることが可能なことから、国内外における多くの大学で実施されている。例えば、アメリカでは1960年代に授業評価が導入され、授業改善や教員評価としても使用されている。ヨーロッパでは高等教育機関の教育内容の国際的な通用性と学習成果を高めるための整備が進められている中で、互換的な授業評価の在り方が検討されている (ENQA, 2006)。国内においても、国公立大学全体で約7割の大学で授業評価が実施されており、そのうち約5割の大学が授業評価の結果を教育改善につなげるための組織的な

取り組みを行っている。近年における授業評価に関する論点として、学生からの教育に関する意見に対して応答すること、つまり学生へのフィードバックまでも視野に入れていることである (Risher et al, 2008; O' Donovan et al, 2019; Handerson, 2019; Sozer et al, 2019)。学生の意見を聞いたままにするのではなく、大学側・教員側から学生の授業の評価に対する返答をおこない、次の教育改善への視野を提示（もしくは共有）することまでが授業評価の射程として、重視されている。

このように国際的に教育の質保証が重要視される中、授業評価は単に実施するだけでなく、その評価をいかに教育改善へと結びつけるのか、より一層その効果的な活用が期待される。その一方で、評価する側の学生の性別、学習経験、講義形態などによって授業評価の結果が異なることから、その有用性や有効性が疑問視されている側面もある (Prosser and Trigwell, 1999; Ramsden, 2005)。授業評価を大学の内部質保証に活用するためには、その具体的な方途を示す必要がある。

本稿において研究対象とするスウェーデンは、2017年より第三次質保証枠組を運用し、大学の内部質保証を強化させることを掲げている。同国は、1960年代より学生の意見を積極的に聴取しており、学生の「声」は大学の教育改善にとって重要な事項として高等教育法にも記している。学生は大学教育の質保証にとって重要な「パートナー」として位置づけられ、学生の意見を大学教育の質向上に活かすための組織体制が構築されている (武, 2016)。現在運用されている第三次質保証枠組では、「学生の視点」が重視されており、学生が評価の過程に参画することによって大学教育の質保証に影響を与えることが理念として掲げられている。これまでのスウェーデンにおける高等教育の質保証に関する先行研究では、スウェーデンの内部質保証枠組について (武, 2016)、学生参画による教育の質保証について (武, 2018a)、授業評価に関する教員側の視点について (Flodén, 2017) 考察されている。しかし、先行研究では、学生の意見がいかに反映され、授業評価の結果が教育改善につながるのかその制度的な構造は明らかにされていない。「学生の声」を収集する機会として授業評価の実施を義務化しているスウェーデンを事例として取り上げ、質保証枠組における授業評価の制度的基盤について考察することで、授業評価の結果を教育改善に活用するためのシステムを考察することが可能であると考えられる。この点について、一次資料による文献調査をもとに明らかにしていく。一次資料とはすなわち、高等教育局による質保証枠組に関する文書、大学による教育政策文書などである。

本稿の流れは次の通りである。第二節において授業評価のフィードバックに関する先行研究について確認をおこない、本稿におけるフィードバックについて定義するとともに、考察の視点を提示する。第三節では、2017年に導入された新しい質保証枠組に関する概説を踏まえたうえで、教育評価においていかに学生の視点を取り入れることを掲げているのかを確認する。新しい質保証枠組は、評価における学生の視点を重視し、さらに評価結果のフィードバックにより学生の質保証への影響力を高めることを意識している。さらに、

各大学は高等教育局の提示する国家的な質保証枠組に従わなければならないことから、内部質保証を検討するためにもまずは第三次質保証枠組においていかに評価の実施を位置づけ、フィードバックをいかに定めているのかを確認することが重要である。第四節では、事例として複数の大学における授業評価とフィードバックの制度について確認をおこない、現行の質保証枠組に関する現状と課題について考察するとともに日本の大学における教育評価による質保証への示唆を導きだしたい。

2. 授業評価のフィードバックに関する先行研究

学生による直接的な授業評価を受けることは、大学の教育を改善するために重要な手段と考えられている。欧米諸国や日本において、多くの大学が授業評価を実施しているのがその証左であろう。さらに、授業評価において重視されているのが、単に学生に授業評価をさせるだけでなく、その結果を学生に戻すこと、つまりフィードバックすることである。“フィードバック”とは、日本国語大辞典によると「ある方式を補強修正するため、一定の行動を行った後、その結果の反応をみて行動を変化させること」を意味しており、一様に“フィードバック”といってもどの行動に対する反応のことを指すのかによってその言葉が意味する内実は変容する。つまり、教員の行動（授業の提供）のあとに対する学生の反応（授業評価）を指す場合には、学生による授業評価そのものが学生から教員への“フィードバック”という意味をもつ。実際に、学生から教員へのフィードバックとして授業評価に焦点をおき、教員が授業評価をいかに捉えているのかを考察した先行研究もある（Flodén, 2017）。一方で、学生の行動（レポートや論文）に対する教員の反応（成績評価）もまた、教員から学生への“フィードバック”を意味する場合もある。例えば、O’ Donovanら（2019）は、教員による学生への成績評価をフィードバックとして捉え、学生の学修を向上させるための要因について考察している（O’ Donovan et al, 2019）。このように、フィードバックの意味するところによって、どの「行動」に対する「反応」なのかその視点が異なってくる。本稿でいう“フィードバック”とは、学生から受けた授業評価に対する教員からの対応のことを指すこととする。

さて、授業評価のフィードバックに関する先行研究を確認してみよう。Dawsonら（2019）によると、効果的なフィードバックについては、教員側と学生側との間で視点が異なるという。Dawsonらによる調査では、学生と教員に対して、(1) フィードバックの目的は何か、(2) 自主的なフィードバックがなぜ効果的だと思うか、について調査を実施した。教員側の視点は、フィードバックの実施時期、形態、授業評価の立案に関与することで効果的になると考えていることが明らかにされた。一方の学生側の視点は、学生の学修にとって有用で、詳細で、影響を与えるような質の高いコメントであればフィードバックは効果的になると考えていることが示された（Dawson et al, 2019: 33）。この調査結果を踏まえて、より効果的なフィードバックを実施するために、学生を授業評価の立案に参画させること

で、学生の“アセスメント・リテラシー”を高めることができ、フィードバックの改善につながるという (Dawson et al, 2019: 33)。

Handerson ら (2019) は、オーストラリアにおける2つの大学において、学生と教員を対象に大学でのフィードバックに対する見解、経験について調査を行った。この調査結果から、効果的なフィードバックには教員が簡潔なコメントをすることや学生の能力を高めることを意識したコメントが効果的であると明らかにした。そして、フィードバックの目的に関する理解と期待を得るためには、教員と学生にとって次の多様な努力を伴うという。つまり、フィードバックの実践、時間的制約、教員の能力である。フィードバックの実践とは、フィードバックのコメント、フィードバックを進めるための作業などのことを指している (Handerson, 2019: 1249)。限られた時間において、十分に練られたコメントを学生に返すことについて教員は時間的な制約を感じている。また、効果的なフィードバックには、学生の要求に敏感に反応し、フィードバックに熟練している能力が必要だということ (Handerson, 2019: 1249)。効果的なフィードバックには、時間的制約のある中で、教員個人の能力と実践が背景にある (Handerson, 2019: 1250) ことから、教員の裁量や力量に依拠しているといえる。

Risher ら (2008) は、形式的評価における効果的なフィードバックについて考察している。これによると、学期の途中で形式的評価を実施することで学修に積極的になり、ディスカッションなどの活動にも意欲的になるという (Risher et al, 2008: 199)。教員と学生との関係性を構築するためには、形式的評価を学期の最初の段階で実施し学生の授業に対する意見を取り入れることが効果的な授業評価になることを示唆している。

Sozer ら (2019) は、学習と教授の改善のためのフィードバックの手段として学期の中盤に授業評価を実施することが効果的であることを示した。授業評価の形態としては、自由記述の様式で実施し、学生からの授業評価への返答として、教員は迅速にタブレットやインターネットを使用して対応することが効果的であるという。また、学生へのフィードバックには、個々の内容に応じて返答することが望ましいという。

日本においても、授業評価に対するフィードバックは複数の大学において取り組まれてきた。例えば、牧野 (2002) は、授業評価に影響を与える要因について調査を行った。これによると、学生は単位を取得できるかどうかは授業評価に影響を与えることを明らかにした。単位を取得できた学生は授業に対する高い満足度を示す一方で、単位を取得できなかった学生は授業を低く評価することが示された。この結果をもとに、授業評価は単位認定の通知前に行う必要があると主張する。

坂本 (2001) は、授業評価をもとに効果的な授業改善に結び付けるために、リアルタイムで授業評価を実施することを提示した。従来の授業評価アンケートは学期の最後に実施されることから、学生にフィードバックする時間的余裕がないことを取り上げ、授業評価アンケートを早期に実施し、さらに短期にフィードバックすることで、授業評価実施から

フィードバックするまでの時間を短縮させることが重要だという。坂本は、欧米の大学と比較して、日本の大学では教員が授業評価に肯定的な意見をもっていない状況において、授業評価を積極的に行い、その評価結果を教育改善へつなげようとする意識が低いという。また学生側も、授業評価をしたところでフィードバックがないのであれば「何の改善も行われないなら、適当に記入しようという」(p.74) 意識が強くなり、授業評価が形骸化することも指摘している。学生へのフィードバック効果を高めるためにも、学期の中盤で実施することが望ましいという。教員の負担やフィードバックの短縮を目指すために、携帯電話による授業評価ツールを開発し、その実施率などを提示している。実験として行われたこの授業評価ツールは、学生からの回答率も高かったという。

先行研究によると、授業評価の結果を受けてフィードバックするには、時期や形式がその効果に影響を与える。特に効果的なフィードバックには、教員側のスキル、迅速な対応などが背景にあり、教員に求められている側面が多い。教員は授業を単に実施するだけでなく、学生の学修の向上につながるコメントも求められている。また、一方の学生自身も評価に対する理解や知識を備えた“アセスメント・リテラシー”を身に付けることが求められている。つまり、授業評価の効果的な実施には、教員と学生の両方にその要因を見出そうとすることができる。そこで本稿における授業評価へのフィードバックについて考察する際の視点として、(1) 教員への配慮があるか、(2) 評価者としての学生に対するサポートはあるか、に着目する。

スウェーデンでは、大学が授業評価を実施することは義務として位置づけられており、学生の意見を今後の教育改善につなげていくことが目指されている。では、同国における大学の教育に関する評価が質保証枠組および内部質保証の中でどのように実施されているのか、その制度的枠組についてみてみよう。

3. 質保証枠組と教育評価

3.1 質保証枠組

スウェーデンにおける質保証枠組は、高等教育局 (UKÄ : Universitetskanslersämbetet) が管理している。これまでに UKÄ は国内の大学、全国学生組合、全国労働者組合と連携して、国家的な質保証枠組の構築を展開してきた。現在では、2017年より第三次質保証枠組が運営されている。国内の大学は、第三次質保証枠組に則って内部質保証を構築しなければならない。第三次質保証枠組は、次の点を重視している。(1) 内部質保証の関連を強化すること、(2) 国際的な枠組を導入すること、(3) 質保証における学生の役割を強化すること、(4) 大学教育の労働社会へのインパクトを明確にすること¹、である (武, 2018a)。

¹ 「(1) 内部質保証の関連を強化すること」では、大学の内部質保証との一貫性を重視している。「(2) 国際的な枠組を導入すること」では、ESGの指標を取り入れた枠組を構築する計画である。「(4) 大学教育の労働社会へのインパクトを明確にすること」では、労働組合からの代表者の教育

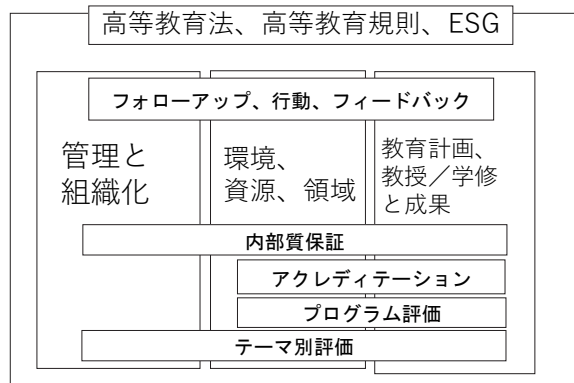
高等教育機関における質保証は、高等教育法、高等教育規則およびヨーロッパ・スタンダード・ガイドライン² (ESG : The Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area) に則って、質保証の規定、教育課程における学修成果を修めなければならない。従前の質保証枠組と比較して、第三次質保証枠組では ESG との関連性を意識しており、国際的な枠組に則っていることを強調している。

表 1、表 2 は、第三次質保証枠組の概念図である。第三次質保証枠組は、内部質保証、ア krediyteyeshon、プログラム評価、テーマ別評価の評価項目で構築されており、「管理と組織」、「環境、資源、領域」、「計画、教育／学習とアウトカム」の三領域で構成されている。「管理と組織」では、大学がいかに内部質保証の制度を構築しているのか、内部質保証がいかに大学の教育目標と教育政策に関連しているのかを評価する。「環境、資源、領域」とは、大学で提供される教育環境のことを指しており、大学が学生の学習や教育が提供される環境をいかに確認し、評価し、改善しているのかを審査する。「計画、教育／学習とアウトカム」では、大学が教育の高い質を確保するために、自身の教育をいかに確認し、評価し、改善しているのかが評価の視点となる。これらの評価に関する領域において重視されるのが、「学生の視点」、「労働者の視点」、「ジェンダー平等の視点」である (UKÄ, 2016) (表 2)。学生は、大学の教育に影響を与える権利が高等教育法において認められており、評価者としての役割が期待されている (UKÄ, 2016)。学生の視点とは、大学はいかに学生が教育に影響を与えられるような状況を整備しているのか、ということの意味している。つまり、学生が大学の教育に対する意見を集約する方法をどのように実施しているのかということである。労働者の視点は、大学は学生が労働生活に準備できるような実用的なプログラムを提供しているのかを重視している。ジェンダー平等の視点とは、教育の内容、計画、実施においてジェンダー平等に配慮しているかを指している。

への評価を重視することで、教育内容の実用性を確保することを目指している。(武, 2016)

² ヨーロッパ域内における高等教育の質保証のための目標とプロセスを提示した基準のこと。

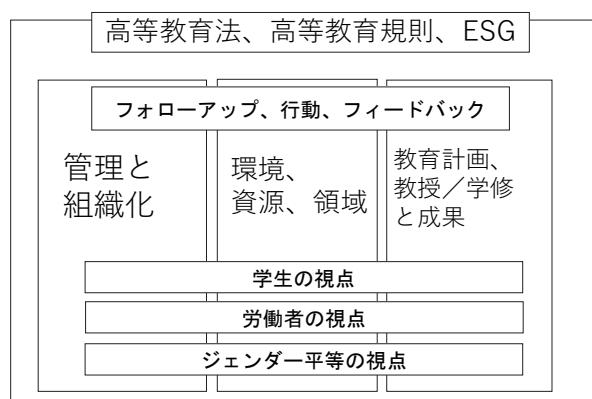
表 1 新しい質保証枠組



5

出展: Swedish Higher Education Authority (2016) *National System for Quality Assurance of Higher Education*.

表 2 新しい質保証枠組において重視する視点



6

出展: Swedish Higher Education Authority (2016) *National System for Quality Assurance of Higher Education*.

これらの三領域と三つの視点を基準として、内部質保証、アクリディテーション、プログラム評価、テーマ別評価が行われる。

内部質保証の評価の流れは、次の通りである。(1) 大学による自己評価、(2) 学生による評価の提出、(3) 二度の大学訪問、(4) 詳細な調査による評価、(5) UKÄ による結果、である。(1) 大学による自己評価では、UKÄ が設置した評価基準に沿って、大学は自身の教育が質の保証と向上に向けていかに体系的に実施されているのかを評価しなければなら

ない。(2) 学生による評価の提出では、大学の学生組合が、大学の質保証に対する取り組みがいかにかに学生による参画を促し、学生の意見を反映しているのかについて、報告を行う。

(3) 二度の大学訪問では、まず一度目の大学訪問において、評価者は大学による自己評価をもとに質問を行い、次の詳細な調査による評価項目に関する確認を行う。二度目の大学訪問では、評価者は詳細な調査による評価として選定された項目において大学がいかにかに実践しているのかを評価する。(4) 詳細な調査による評価では、大学内の多様な質保証のプロセスをみるために、選択された特定の項目に関する評価が行われる。最後に、(5) UKÄによって評価グループによる評価の内容が審査される。自己評価や追跡調査が評価の対象とされ、その他の情報として学生が卒業や就職にかかるまでの年限などに関するデータも合わせて参照し、学位授与や教育環境について評価を行う。

質保証枠組における評価の各項目（内部質保証、アクレディテーション、プログラム評価、テーマ別評価）は、「フォローアップ・行動・フィードバック」が重視される。フォローアップと行動とは、大学は自身の教育での不足点を把握し、強みを生かすために行動することを指している。そして、教育プログラムを改善するためにフィードバックを行わなければならない。このフィードバックには二つの流れがある。一つが、評価グループから大学へのフィードバックである。つまり、大学が行った自己評価に対して、評価グループが評価を行い、その結果を大学へ戻すということである。評価グループから大学へ結果を伝える際、評価された点、改善が必要な点を具体的に記載しなければならない。大学が評価結果をもとに、さらに自己改善できるようにすることが求められている。フィードバックのもう一つの流れとは、大学から学生へのフィードバックである。大学は自身の教育改善のために、学生の意見を収集し、その意見に対して応答しなければならない。

3.2 第三次質保証枠組における学生へのフィードバック

第三次質保証枠組の特徴は、学生の役割が評価される点である（武, 2018a、武, 2019b）。学生の視点として重視されているのが、学生へのフィードバックである。教育の改善と質保証のために、評価結果を学生に報告し、学生と教員が協働で学生の学修について分析を行い、いかにかに学生の教育の質を高めることができるのかを議論することを目指している（武, 2018a）。つまり、評価への学生の参画を高めるために、単に内部質保証の評価結果を学生に返すだけでなく分析の過程においても学生参画を促し、参画の意義を高めようとしているのである（武, 2018a）。「学生による評価の提出」は、大学に属する学生組合が代表して大学の教育評価に関わっており、内部質保証の過程として重要な位置づけにあるといえる。

3

³ 大学内に複数の学生組合がある場合は、組合が協働して評価書を作成しなければならない。「学生による評価の提出」には、評価項目が記され、各項目について学生組合が大学の状況を評価しなければならない。要領は、A4サイズ8ページ以内で、UKÄによるテンプレートを使用して作成する

「学生による評価の提出」では、「管理と組織」、「環境、資源、領域」、「計画、教育／学習とアウトカム」「学生の視点」、「労働者の視点」、「ジェンダー平等の視点」のそれぞれについて、(1) 大学は学生が参画できる機会を提供したか、(2) それによって、どのような改善があったのか。具体的に改善のあった事例について説明しなければならない。学生が大学の評価に関する報告書の作成に参画するのは、学生が単に評価プロセスに関与するだけではなく、実際の教育改善に対して影響力をもたらすためである (UKÄ, 2017)。UKÄは、大学の質保証に学生による影響力を高めるために、学生が質保証のプロセスに参画することを重視していることが背景にある。

スウェーデンの高等教育の内部質保証において、学生へのフィードバックが重要な位置づけとなった経緯としては、学生の大学への影響力を高めることが UKÄ や政府の思惑としてある。スウェーデンではこれまで、学生の代表者として機能していた学生組合への加盟を強制としていたが、任意制にすることになった。学生に教育改善、教育の質保証を明示することで、学生の大学への影響力を意識させることが質保証にとって重要な位置づけとなっているのである。

それでは次に、質保証枠組における教育評価はいかに構築されているのかをみてみよう。

3.3 プログラム評価における「学生の視点」

プログラム評価とは、大学が提供する教育プログラムを評価する項目のことである。質保証におけるプログラム評価は、学位取得のための教育環境を大学がいかに整備し、提供し、その質を向上するために改善しているのかが視点となる。

プログラム評価は、(1) 大学による自己評価、(2) 学生の学位論文の評価、(3) インタビュー、(4) その他の資料、に基づいて行われる。(1) 大学による自己評価は、実施する教育プログラムがいかに制度的な質保証のもと運営されたかが評価される。大学は、UKÄの評価指標に則って、自己評価を行わなければならない。(2) 学生の学位論文の評価では、無作為に選ばれた学生の学位論文が、高等教育法において定められている学習成果を達成しているかどうか評価される。(3) インタビューでは、評価チームによる学生に対する聞き取りが行われ、大学での教育の評価が行われる。(4) その他の資料では、学生の卒業や就職までの年限を示したデータや、学位授与に係るまでの試験や教育評価に関するデータなども評価の参考に用いられる。

教育評価においても、「フォローアップ、行動、フィードバック」のプロセスが重視される。大学は高等教育法などの法規のもといかに自身の教育を実施しているのか、教育改善のためにどのような政策をとっているのか、また、その結果をいかに組織内でフィードバックしているのかが重視されている。

ことになっている。

実際に教育を評価する手段として、個々の大学が実施する授業評価がある。この授業評価の実施は高等教育法において義務付けられているが、大学のプログラムにおける個々の授業で実施されているものであるため、授業評価の実施体制や基準については国家的枠組では定められていない。次節では、大学における授業評価の実施体制とフィードバックの枠組について検討する。

4. 各校における授業評価とフィードバックの枠組

各校の取り組みとして、本稿ではウプサラ大学、ルンド大学、リンネ大学の三校を取り上げる。スウェーデンにおいて、ウプサラ大学とルンド大学はスウェーデンの南北に位置し、国内の高等教育の発展に大きく寄与してきた。両校ともに国内において歴史的な大学であり、ウプサラ大学は国内最初に設立された総合大学である。ルンド大学もまた国内で二番目に設立された総合大学である。両大学ともに内部質保証に積極的に取り組んできており、他大学が内部質保証を発展させるにあたりモデルとされてきた。リンネ大学は、他の二大学と比較すると新しい大学といえる。学生の規模数や大学の学部数などもウプサラ大学、ルンド大学よりは小規模になるが、特にルンド大学をモデルとして内部質保証を展開している。授業評価とフィードバックの枠組を考察するのに十分な取り組みをしていると考え、事例として取り上げることとした。

(1) ウプサラ大学

ウプサラ大学は、2010年に授業評価ガイドラインを策定した。ガイドラインでは、学生が積極的に関わることの重要性を表明しており、学生の「Active Student Participation」を掲げている。学生は単に授業評価に回答するだけでなく、授業評価の作成にも関わっている。また、学生組合が主導して、授業評価をいかに大学で活用するかについて議論を進めている。授業評価を効果的にするための取り組みの一つとして、教員や学生向けに授業評価セミナーを開催していることが挙げられる。これは、授業評価の内容について周知を行い、理解を深めてもらうことを目的としている。セミナーの内容は、授業評価のガイドライン、形成的・総括的授業評価のメリットやデメリットについて、授業評価の結果報告書などについてである。また、授業評価そのものに対する質疑応答の時間も設けている。

授業評価は、学生の学習状況に応じた質問項目を設定し、自身の学習成果を評価するようになっている。質問項目は Question Bank という、質問集の中に蓄積されており、そこから授業の形態に応じた質問項目を抽出できるようになっている。例えば、授業を受講する人数に応じて質問の項目を選定することが可能である。また、Reflective Portfolio というツールを導入し、課題やエッセーなどを通じて学生が自身の学習成果を評価し、どの程度知識を身に付けることができたのかを可視化できるように工夫している。このポートフォリオを活用することで、学生の学習履歴を記録し、学生自身のこれまでの学習を見直し、今

後の学習計画や就職活動に活用することをねらいとしている。

授業評価の結果は学生にフィードバックされ、教員と学生が議論する場を設けている。議論では、教員が具体的な改善策を提示し、次回の授業に反映することが定められている。

(2) ルンド大学

授業評価は、学生の視点から教育の質について捉えることを目的として実施している。同行において教育の質は、授業評価の結果、授業評価に関する報告書、アクション・プラン、組織計画、フォローアップ報告書、教育と質に関する会議資料、議事録、学生からの報告書などを総合的に行っている。評価に関わる学生へのサポートは、質評価室が行っている。

授業評価は、オンラインによる方法を採用している。オンラインシステムである“Sunset Survey”では、学習成果、学習プロセス、学習活動などについて記録され、さらに学生が履修した授業を評価することになっている。この Sunset Survey は、質評価室が管理運営を行っている。授業評価の結果は、メールを通じて学生と教員に通知されるようになっている。授業評価の結果を受けた後、ファカルティ・レベルで教育の質に関する会議を行う際、学生の代表者が参加することが認められている。学生の代表者と教員がプログラムの教育に関する議論を行い、教員は次の授業への改善点について提案することになっている。

学生の影響力をみるためにも、授業評価と授業評価報告書は重要だと位置づけられている。授業評価は、学生個人の学修経験を捉えられると考えており、授業評価報告書はその結果を教員と学生間とで共有し、教育を改善するために何が必要かを提示する役割があるという。

(3) リンネ大学

リンネ大学では授業評価システムを自動化することで、大学側の授業評価実施への負担の軽減、および学生の授業評価への参画を掲げている。第三次質保証枠組を受けて、フィードバックとフォローアップを意識した授業評価を展開している。例えば、リンネ大学は2018年度より全学共通の授業評価を実施しており、その結果は自動的に集計され、学生と教員に報告されるようになっている。授業評価の回答率を高めるため、コースの最終回の授業において、パソコンや携帯電話などを通じて授業評価に回答する時間を設定することを提案している。学生が授業評価に回答すると、1週間後に集計結果が学生と教員の両方に送信される。

学生は自身のポータルサイトで授業評価の結果を確認することができる。また、授業評価の結果は、エクセル、ワード、PDF、パワーポイント、SPSS などに変換できるシステムを登用しており、プログラム内での教育改善の資料として活用できるようになっている。学生からのコメントをみて、教員は授業改善に向けた反応を返さなければならない。教員

からのフィードバックは、必須となっている。

授業評価の結果については、各プログラムの代表者と学生が今後の教育改善について議論を行うことになっている。

5. 結果

本稿では、スウェーデンにおける現行の質保証枠組を対象に、評価枠組、プロセス、基準について概観した。第三次質保証枠組では、学生の視点が重視されており、学生による評価の提出を内部質保証の評価のプロセスとして取り入れるなど、学生の質保証への参画を意図している。評価グループに参加する学生は、評価者としての研修を受けることになる (UKÄ, 2016)。「学生による評価の提出」では、評価書のフォーマットが予め設定されており、学生組合が学生を代表して評価を作成する。教育評価においても学生の影響力が重視されており、内部質保証として授業評価を実施し、授業に対する学生の意見を取り入れるための大学における制度について確認を行った。大学における授業評価の制度を確認したところ、事例として取り上げた大学はいずれも授業評価を実施した後に学生へのフィードバックを実施している。特にウプサラ大学では、授業評価の質問項目の作成にも学生が関与しており、学生の評価に対する理解と認識を高めるためにセミナーを実施している。授業評価は、大学が管理するウェブサイトを通じて行っている。学生からの授業評価の分析結果は報告書としてまとめられ、教員と学生の両方に開示される。その報告書をもとに、プログラムレベルで分析を行い、その結果を全学で共有することになっている。評価結果は、プログラムごとに教員と学生と議論する時間が設けられている。

6. 考察

第三次質保証枠組では、“フィードバック”を重視しており、大学における内部質保証においても、学生が授業評価に参画することで学生の大学への影響力を高めることを意図している。しかし、三大学における事例を検討すると、大学によって授業評価の実施体制に差異がある。ウプサラ大学のように独自の方法で授業方法を実施する大学もあれば、 Lund 大学やリンネ大学のように外部に委託して授業評価を行う大学もある。教員への配慮という点については、ウプサラ大学において授業評価実施に対する教員および学生へのセミナーを開催しており、授業評価の実施による教育改善についても提示している。リンネ大学では、授業評価実施の自動化による教員の負担軽減を掲げている。また、授業評価に関する学生による関与の度合いについても、大学間で相違がある。ウプサラ大学では、授業評価のための質問項目の作成に学生が関わっており、また、評価者としての学生へのサポートという点についても、授業評価に関するセミナーを開催したりして、学生の“アセスメント・リテラシー”の向上につながる取り組みが行われている。Lund 大学では、質評価室が、評価に関与する学生のサポートを行っている。リンネ大学では、教員から学生

へのフィードバックを必須としており、授業評価に回答後、結果を早期に開示することを目指している。

授業評価の実施体制やその後のフィードバックについて、次の点が課題として挙げられる。ウプサラ大学のような事例は国内でも先進的でモデルとして提示されるものであろう。ただし、すべての大学がウプサラ大学のように授業評価に関するセミナーを実施することは難しいと考えられる。ウプサラ大学は総合大学であり、教員数、学生数、学生組合数も規模が大きい。留学生の数も多いことから、内部質保証の構築は大学の運営にも大きく関連してくるだろう。その分、内部質保証枠組の充実に力を注ぐことができる。しかし、その他のほとんどの大学では、UKÄ による内部質保証枠組の評価項目を参照しつつ独自の枠組の構築に向けているケースが多い (UKÄ, 2016)。さらに、第三次質保証枠組では学生の視点を重視するあまり、学生の評価疲れが懸念される。UKÄ や大学は、学生を大学教育の質保証にとって重要なパートナーとして位置づけ、学生による評価の提出を課しているが、学生の大学教育の向上への影響力を意識するあまり、学生の負担が増えることが懸念される。また、先行研究でも指摘されたように、効果的な授業評価の実施には学生自身の“アセスメント・リテラシー”の向上が指摘された (Dawson et al, 2019; Handerson, 2019)。学生が評価メンバーとして加入するにあたり、学生は研修を受講しなければならない。学生による意見を尊重するにあたりアセスメント・リテラシーを備えた評価者としての学生の養成が求められる一方で、評価者としての学生の養成に時間が割かれるために、学生にとっては負担となることも考えられる。

スウェーデンの事例を通じて、日本における授業評価の実施体制として参考となるのは、学生を評価に参画させ、学生の視点を重視している点だと考えられる。本稿で取り上げた事例の大学では、授業評価の結果について教員と学生との間で議論することになっている。スウェーデンのヨーテボリ大学で実施された調査では、授業について学生からの意見を積極的に取り入れようとする教員の方が、学生からの意見の取り入れに消極的な教員よりも多いという (Flodén, 2017)。学生からの授業評価に前向きな教員は、教育の改善に積極的である (Flodén, 2017) ということからも、学生からの意見を重視していかに教育改善に仕組みに取り入れるかが重要だと考えられる。

7. おわりに

本稿は、授業評価のフィードバックがいかに実施されているのか、その制度をみてきた。しかし、制度が実際にいかに運用され、学生がいかなるフィードバックを受けているのか、それによって実際に教育がいかに改善されたのか、授業評価のフィードバックによる実態にまで踏み込んでいない。今後は、各大学における授業評価のフィードバックと教育改善について、実際の状況を踏まえた考察につなげていきたい。

参考文献

- 坂本健成 (2001) 「ファカルティ・ディベロップメントとして効果的に授業改善を行うためのリアルタイム授業評価実施の提案」『流通科学研究』 Vol.1、No.1、pp. 71-82。
- 武寛子 (2016) 「スウェーデンにおける大学教育の新しい質保証枠組の構築に向けた動向」『大学教育研究』 第 24 号、pp.87-97。
- 武寛子 (2017) 「スウェーデンの大学における新しい内部質保証枠組に関する考察」『東海教育社会学研究会』 第88回、於名古屋大学、発表資料
- 武寛子 (2018a) 「スウェーデンにおける学生参画による大学教育の質保証－『大学への影響力をもつ学生』の形成へ向けて」『比較教育学研究』日本比較教育学会、第 56 号、pp.46-67。
- 武寛子 (2018b) 「スウェーデンの大学における教育評価による質保証」『日本比較教育学会』 第 54 回、於東広島芸術文化ホールくらら、発表資料
- 牧野幸志 (2002) 「学生による授業評価、満足度と単位修得との関係－単位不認定の学生は、授業に不満を抱くのか？」『高松大学紀要』 Vol.38、pp. 49-61。
- 日本国語大辞典 (2007) 小学館
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D. and Molly, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. In *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 44, pp. 25-36.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2006). *Methodological Report Transnational European Evaluation Project II (TEEP II)*, Helsinki.
- Fisher, R. and Miller, (2008). Responding to student expectations: a partnership approach to course evaluation. In *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 33, No. 2, pp. 191-202.
- Flodén, J. (2017). The impact of student feedback on teaching in higher education. In *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 42, NO. 7, pp. 1054-1068.
- Handerson, M., Ryan, T., and Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. In *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 44, No. 8, pp. 1237-1252.
- Ljungqvist, M. (2014), *Quality Assurance self-reflection checklist for Lund University MOOCs*, Lund University.
- Logermann, F and Leisyte, L. (2015). Students as Stakeholders in the Policy Context of the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education Institutions. *The European Higher Education Area*. pp. 685-701.
- Linnaeus University (2018). *New Procedures for Course Evaluation*.
- Lund University (2011). *Regulations on course evaluations and course evaluation reports at Lund University*.

- O'Donovan, B. M., Outer, B. D., Price, M., and Lloyd, A. (2019). What makes good feedback good? In *Studies in Higher Education*.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1630812> (最終アクセス日 : 2020 年 1 月 3 日)
- Prosser, M. and Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching. The experience in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Ramsden, P. (2005). *Learning to Teach in Higher Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Regeringens proposition (2010), 2009/10:139 *Fokus på kunskap – kvalitet i den högre utbildningen*. (「知識の集中—高等教育における質」)
- Regeringskansliet Utbildningsdepartementet (2015), *Kvalitetssäkring av högre utbildning*. (「高等教育における質保証」)
- Sozer, E.M., Zeybekoglu, Z. and Kaya, M. (2019). Using mid-semester course evaluation as a feedback tool for improving learning and teaching in higher education. In *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 44, No. 7, pp. 1003-1016.
- Swedish Higher Education Authority (2014). *Evaluating higher education outcomes Reflections on the Swedish evaluation system*.
- Swedish Higher Education Authority (2016) *National System for Quality Assurance of Higher Education*.
<http://www.uka.se/download/18.67f90ad11593fd0dd2d902ad/1487841858629/rapport-2016-09-30-nationellt-system-kvalitetssakring-hogre-utbildning.pdf> (最終アクセス日 : 2020 年 1 月 3 日)
- The Swedish National Union of Students. (2014). *Improving Teaching and Learning in Swedish Higher Education: A Student Centred Perspective*. Stockholm, Globalt företagstryckeri.
- Universitetskanslersämbetet (2015), *Yttrande: Kvalitetssäkring av högre utbildning* (U2015/1626/UH) (「意見 : 高等教育の質保証」) .
- Universitetskanslersämbetet (2016) *Förslag till nytt nationellt kvalitetssystem för högre utbildning – diskussionsunderlag inför dialogmöten i maj-juni 2016* (「高等教育における新しい国家的質保証システムに関する提案—2016 年 5 月・6 月における意見交換に基づく議論」)
- Uppsala Universitet (2011) *Kursvärderingar och andra utbildningsutvärderingar - en del i kvalitetsarbetet* (「授業評価とその他の教育評価—質に関する取り組みの一部として」)
- Uppsala Universitet (2018) *Kvalitetsrapport 2018 –Baserad på utbildningsutvärderingar genomförda vid Uppsala universitet* (「質報告書 2018—ウプサラ大学の教育評価に基づく」) .